



## Uma timeline do Exame Nacional do Ensino Médio: um olhar sobre a influência do ENEM na educação pública

### A timeline of the National High School Examination: a look at the influence of ENEM on public education

#### **Genival Souza Bento Júnior**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa  
E-mail [g.juniorsb@gmail.com](mailto:g.juniorsb@gmail.com)

#### **Bráulio Ferreira Souza Bento**

Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Montes Claros  
E-mail [braulioferreiradesouza@gmail.com](mailto:braulioferreiradesouza@gmail.com)

#### **Uriana Fernandes Curcino Ribeiro**

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
E-mail [urianaw@gmail.com](mailto:urianaw@gmail.com)

#### **Resumo**

Este artigo reconstrói o desenvolvimento do ENEM ao longo de seus 24 anos, analisando seu impacto na educação pública. Esta é uma pesquisa exploratória de caráter qualitativo e pode ser classificada como uma pesquisa bibliográfica. Suas conclusões problematizam as mudanças e o funcionamento do exame, considerando as desigualdades sociais presentes no Brasil.

**Palavras-chaves:** ENEM. Educação pública. Ensino Superior.

#### **Abstract**

This article reconstructs the development of ENEM over its 24 years, analyzing its impact on public education. This is exploratory qualitative research and can be classified as bibliographical research. Its conclusions problematize the changes and the functioning of the exam, considering the social inequalities present in Brazil.

**Keywords:** ENEM. Public education. University education.

#### **Introdução**

No Brasil, os vestibulares mantiveram a sua hegemonia como forma de seleção para entrada nas universidades mesmo após a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. O ENEM, a priori, era usado para mensurar a qualidade da educação brasileira, com vistas à Reforma do Ensino Médio (MATIOLLI, 2020). Ao longo da primeira década dos anos 2000, o ENEM foi ampliado e passou a servir como forma de admissão para as universidades públicas brasileiras, em 2009. A implementação do ENEM para seleção de futuros acadêmicos não se deu de maneira

abrupta, sendo um complemento para os vestibulares utilizados pelas universidades (BENTO JÚNIOR, 2022).

O uso da pontuação obtida no ENEM pelos estudantes e pelo Estado tomou novos rumos a partir da implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2012, e da Lei n. 12/711 promulgada no mesmo ano. Estas medidas permitiram a democratização das chances de acesso ao ensino superior a partir de um sistema integrado gerenciado pelo Ministério da Educação, onde os candidatos podem concorrer às vagas dos cursos disponíveis na rede pública federal e estadual do ensino superior (NOGUEIRA, 2017).

As informações fornecidas pelo ENEM contribuem para avanços das políticas públicas educacionais, para parcerias público-privadas, para o despertar dos problemas sociais vivenciados no Brasil, além da possibilidade de outros diagnósticos que levam à criação, por exemplo, dos rankings escolares. Estas são algumas das ações que apontam para vastas possibilidades de análise do papel do Exame Nacional do Ensino Médio.

Com olhar para estas questões, as razões teóricas para este estudo são pautadas pela consagração dos dez anos do SiSU, além da reformulação do ENEM e do ensino médio, em andamento desde 2013; e a celebração de uma década da Lei n. 12/711. As questões que norteiam o trabalho procuram explicar: como foi o desenvolvimento do ENEM ao longo dos anos? Quais foram suas principais mudanças? E, por fim, como afetaram a educação pública brasileira?

Como objetivo geral propõem-se explicar como o ENEM se desenvolveu desde sua criação até o início da década de 2020, indicando sua influência no ensino público brasileiro. Já os seus objetivos específicos almejam demonstrar como o ENEM foi implementado no Brasil; analisar as alterações realizadas no exame ao longo dos anos; e discutir as potencialidades e fragilidades desta política pública.

A sua hipótese traz uma relação assimétrica entre fenômenos, ou seja, atesta uma relação entre dois objetos, buscando demonstrar que o ENEM serviu como um dos parâmetros norteadores para as mudanças na educação brasileira.

Quanto a sua natureza, esta é uma pesquisa básica, com abordagem metodológica qualitativa. Levando em conta os seus objetivos, pode ser classificada como uma pesquisa exploratória e, de acordo com seus procedimentos técnicos, é tida

como uma pesquisa bibliográfica. Sua construção buscou correlacionar produções acadêmicas, notícias em jornais de grande circulação e documentos oficiais do Ministério da Educação.

## **1 Dos vestibulares ao ENEM: uma descrição das avaliações voltadas à seleção dos candidatos ao ensino superior**

As universidades brasileiras se formaram a partir da união de escolas superiores dispersas, a partir da década de 1930. Os vestibulares antecederam este modelo unificado e seu uso é datado desde 1911 no país. Em 1963 ocorre a Reforma Universitária que padroniza o sistema universitário e traz inovações como o ciclo básico de disciplinas, o regime de créditos e a associação entre ensino e pesquisa. Foi neste momento em que o vestibular se tornou a única maneira de ingresso ao ensino superior (GILIOLI, 2016).

O uso dos vestibulares é marcado por um caráter mecanicista, que exigia dos candidatos a memorização de conteúdos afim de escolher aqueles que possuíam maior desempenho para ocupar as cadeiras das universidades (BACKES, 2015). O viés tecnicista da educação, como aponta Azevedo *et al.* (2011), acompanhou a Reforma Universitária, e atribui ao estudante a função de ouvinte passivo diante dos docentes. Tal modelo contrastava com outras vertentes que buscavam uma educação mais crítica, capaz de preparar os sujeitos para questionar as normas vigentes no mercado e na educação. Este processo ganhou mais força durante o período de redemocratização do Brasil, em 1988. Foi neste momento em que a seletividade do ensino superior começou a ser repensada e problematizada (BACKES, 2015).

Algumas questões que proporcionaram desconforto em relação ao ensino superior foram mobilizadas por movimentos sociais que questionavam a meritocracia – responsável por camuflar as desigualdades sociais – atribuída ao ingresso nos cursos superiores. Ao mesmo tempo, órgãos internacionais de financiamento tensionavam o governo federal para a utilização de um modelo de avaliação global similar aos dos Estados Unidos e países europeus. Este emaranhado de exigências levou à criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. A priori, seu objetivo era avaliar os conhecimentos dos estudantes que concluíam a educação básica.

## **1.1 As primeiras aplicações do ENEM: como foi estruturada uma avaliação de larga escala no Brasil?**

A primeira edição do ENEM ocorreu em 1998. Segundo Batista (2018), a avaliação foi composta por 63 questões e uma redação com apenas um texto motivacional – um trecho da música de O que é o que é, de Gonzaguinha – e o seu tema foi “Viver e aprender”. O mesmo autor afirma que houve cerca de 157 mil inscrições e 115 mil participantes. Morales (2021) mostra que apenas duas instituições de ensino superior permitiram o uso da nota para o ingresso, evidenciando que o exame serviria como um diagnóstico para o próprio estudante.

Os dados gerados pelo ENEM extrapolavam as respostas aos itens da avaliação, eles forneciam informações sobre o perfil socioeconômico, aspectos geográficos, trajetória escolar e outras informações sobre os candidatos, que ficam sob domínio público na forma de microdados na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A publicização destes dados serve, até a atualidade, para criação de indicadores capazes de melhorar a rede pública de ensino (BATISTA, 2018; BARICHELLO; GUIMARÃES; FIGUEIREDO FILHO, 2022).

Com um discurso menos otimista com relação ao ENEM, Barros (2014, p. 1072) afirma que “até hoje o significado geral dessa iniciativa ainda é muito polêmico e a leitura educacional tem procurado discutir as possíveis implicações dessa prova nacional para a educação brasileira”. Para a autora, a criação do ENEM tentou balizar a carência pela reforma do ensino médio posta em 1997, sendo que, sua proposta exige competências globais. Na contramão desta moção, os anos finais da educação básica permaneciam com disciplinas que caminhavam de forma independente (BARROS, 2014).

Outro elemento crítico da expansão do ensino superior que reverbera sobre a criação do ENEM é a concepção de crise educacional. No contexto neoliberal a justificativa para o fracasso das instituições escolares encontra-se em sua expansão desordenada. Por traz desta narrativa têm-se o argumento de que a queda na qualidade do ensino é responsabilidade, na maioria dos casos, dos docentes e gestores escolares. Não se trata de ampliar as vagas e o número de estudantes; mas sim, de

gerir as instituições de forma mais eficaz, ou seja, ampliar a produtividade e eficiência dos serviços educacionais (GENTILI, 1999).

No caso do ensino superior, a preocupação com sua expansão, como aponta Barros (2014), trouxe o receio do Estado com o quantitativo de profissionais formados em determinadas áreas, além da desvalorização de outras ocupações. A preocupação com a falta de emprego e remuneração abaixo daquela esperada para o diploma alcançado foi um elemento central no plano político. Já no plano ideológico, a narrativa era construída pelo argumento da queda da qualidade do ensino superior e a formação de profissionais ruins.

Mesmo com o incômodo no discurso acerca da democratização das chances de ingresso às universidades, o ENEM ainda teve sua importância ampliada e em sua segunda aplicação o número de instituições que o utilizaram como uma alternativa ao vestibular sobe de duas para 93. O diagnóstico dado pelo exame também foi usado para aprimorar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental. Isso demonstrou o fôlego do governo para lidar com sua primeira avaliação de ampla escala.

## **2. Anos 2000: o fortalecimento do ENEM juntamente com outras políticas públicas do Ensino Superior**

Estritamente no que se refere à educação, os anos 2000 contaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Ela foi um foco em comum que descreveu os conhecimentos, competências, habilidades e aprendizagens essenciais para os estudantes em cada etapa da escolarização (CPTE, 2020). Em 2001, o Ministério da Educação concedeu isenção para os participantes do ENEM, levando ao crescimento do número de inscritos na prova (BATISTA, 2018; MORALES, 2021).

Batista (2018), afirma que o crescimento de inscritos entre os anos 2000 e 2001 ultrapassou os 400%. O uso de propagandas na televisão, rádio e jornais ao redor do país, atrelado ao trabalho junto as secretarias estaduais de educação viabilizou um primeiro passo para o monitoramento das inscrições, ainda que, os resultados obtidos foram aquém daqueles esperados pelo MEC (SANTOS, 2011).

A tríade ENEM, procura e expansão do ensino superior mostra uma tentativa de alinhamento de políticas públicas, que contribui para a valorização do exame ao longo dos anos 2000. Uma iniciativa que marcou o ensino superior público no Brasil foi o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (GILIOLI, 2016). O Reuni fez parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e reconhecia os investimentos nas universidades federais como uma forma de redução das desigualdades sociais e desenvolvimento econômico (LIMA; MACHADO, 2016).

Com duração de cinco anos<sup>1</sup>, propôs um projeto de ampliação das universidades que deveria ser aprovado pelos seus órgãos superiores. As propostas deveriam reduzir a evasão e as vagas ociosas, além de aumentar o número de ingressos, sobretudo no período noturno; ampliar a mobilidade estudantil entre diferentes instituições favorecendo o multiculturalismo e o aproveitamento dos créditos entre os cursos e IES; revisar os currículos, Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e metodologias ensino-aprendizagem com vistas à excelência na formação profissional; ampliar o contato entre graduação e pós-graduação; e, por fim, assegurar a inclusão e assistência estudantil (GILIOLI, 2016).

Além dos objetivos supracitados, o Governo Federal propôs o aumento de 30% dos jovens, entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior. Fora isso, o Reuni também almejou a média de 90% para conclusão dos cursos superiores e uma relação de um professor para dezoito alunos dos cursos presenciais de graduação, como demonstram Lima e Machado (2016). Para acompanhar o desenvolvimento desta política pública, foram usados novos indicadores de acompanhamento institucional que levavam em conta as matrículas projetadas, retenção por área do conhecimento, equivalência entre professores e alunos de pós-graduação por professores (PAULA; ALMEIDA, 2019).

No tocante a operacionalização das mudanças propostas pelo Reuni, o Ministério da Educação se responsabilizou pela produção das métricas, enquanto as IFES criaram os projetos para ampliação dos cursos e atendimento das exigências feitas pelo MEC (PAULA; ALMEIDA, 2019). A ação de cada um destes stakeholders

---

<sup>1</sup> Segundo Gilioli (2016) a expansão das instituições públicas de ensino superior, bem como das vagas oferecidas antecede o Reuni, tendo iniciado em 2003 e continuado após 2012.

pode ser exemplificada pelo aumento dos cursos noturnos (sob responsabilidade de cada universidade) e a abertura de novos campi em cidades interioranas, incumbência do Estado.

Com uma visão menos eloquente sobre a expansão das universidades públicas, Paula e Almeida (2019, p. 1055) afirmam que “o prazo de elaboração dos planos de reestruturação e expansão das Ifes foi relativamente curto, afinal, o programa legitimou-se em abril, com prazo de recebimento das propostas até novembro de 2007”. As mesmas autoras relatam que algumas instituições careceram de benefícios após o quinquênio previsto para a efetivação do Reuni. Além disso, os critérios usados pelo MEC eram nebulosos, dificultando a criação dos planos. Algumas consequências destes contratemplos foram a contratação de professores antes da conclusão dos prédios e instalações; abertura de IES em localidades cuja demanda era inexistente.

Ainda que alguns contratemplos tenham ocorrido durante a implementação do Reuni, é importante ressaltar alguns de seus resultados. O primeiro deles foi o aumento das matrículas na rede pública de ensino superior, que alcançou seus maiores índices durante os cinco anos de implantação do programa. No tocante ao aumento das universidades; entre 2003 e 2014, houve um salto de 45 para 106. Já o número de campi cresceu de 148 para 321, instalados em 272 municípios (PAULA; ALMEIDA, 2019).

Concomitante ao desenvolvimento do Reuni, houve a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), pela Portaria n. 39, de 12 de dezembro de 2007; e implantação ocorrida em 2008. Sua finalidade buscava melhorar o desempenho acadêmico e prevenir as reprovações e a evasão em função de problemas socioeconômicos. De acordo com Gilioli (2016), os recursos usados neste programa eram repassados às IES e o critério central para sua utilização era auxiliar os estudantes com vulnerabilidade econômica. O programa priorizava estudantes que possuíam renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo, no entanto, as universidades tinham autonomia para incluir outros grupos considerados vulneráveis.

Os eixos estruturantes do Pnaes articulavam distintas políticas sociais afim de garantir uma proteção social abrangente. As ações desenvolvidas pelo programa contemplavam o acesso a moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à

saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche e apoio pedagógico. Ao definir quais eram os aspectos almejados, o Pnaes deixava em aberto a forma de execução de cada uma destas ações. Imperatori (2017) cita o exemplo das moradias estudantis, em que algumas IES contam com residências universitárias, enquanto outras fornecem auxílios financeiros para custear o aluguel dos bolsistas. Os estudantes não são impedidos de acumularem programas de assistência como alimentação, moradia e transporte.

A articulação entre Reuni e Pnaes, em termos numéricos, trouxe o aumento das matrículas na rede pública de ensino superior nos anos finais da década de 2000 e início dos anos 2010. As projeções do MEC previam um aumento de 10% nas matrículas feitas em 2008, número que foi superado (LIMA; MACHADO, 2016). Quanto ao Pnaes, as projeções orçamentárias estimavam investimentos crescentes entre R\$ 126 milhões, no primeiro ano, até R\$ 503 milhões ao fim de 2012. Os valores gastos, no entanto, foram inferiores às previsões (GILIOLI, 2016).

Em 2008, o orçamento disponibilizado foi de R\$ 198 mil reais e a maior verba investida ao longo do período de implantação se deu em 2011, com o montante de R\$ 1 milhão e 78 mil reais (GILIOLI, 2016). Os números elevados das matrículas que contrastam com os valores abaixo do esperado do Programa Nacional de Assistência Estudantil já sugeriam os desafios que as IES enfrentariam a longo prazo. Ainda assim, a busca por vagas nas universidades públicas careceu de aprimoramentos na seleção de seus candidatos.

Segundo Silveira *et al.* (2015), a partir de 2009 o Estado empreendeu mudanças no uso do ENEM, extrapolando sua função exclusivamente avaliativa do ensino médio. Este foi um marco importante, pois tornou o ENEM um exame de seleção único, com uma nova estrutura organizada em áreas do conhecimento e questões – denominadas como itens – que avaliariam as habilidades dos candidatos e permitiriam o comparativo destes atributos nos anos posteriores (BACKES, 2015).

Macedo (2005) aponta, no texto referência da metodologia do ENEM, a distinção entre problemas e exercícios. De forma resumida, estes dois conceitos não devem ser tratados como sinônimos, ora pois, os exercícios remetem a ações repetidas e de memorização; enquanto os problemas mobilizam decisões, análises dos riscos e outros cálculos voltados ao cumprimento de uma tarefa. É a partir desta concepção

que o ENEM se consolida, enquanto um exame focado na solução de problemas que mobilizam habilidades e competências de seus candidatos. Esta foi uma das marcas que o diferiu dos vestibulares tradicionais.

As competências podem ser entendidas como “a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas” (BRASIL, 2010). Nas palavras de Macedo (2005), uma competência é uma habilidade ampla, que envolve inúmeras ações para alcançar o seu objetivo. Já uma habilidade é o know-how (saber-fazer) baseado no aprendizado diário (VIDAL, 2015). Elas se referem ao plano imediato, ou seja, são fundamentais para realização de algo, mas não alcançam os objetivos esperados quando mobilizadas de forma isolada (MACEDO, 2005).

A partir de 2009, um conjunto de mudanças foram empreendidas no ENEM que envolveram o aumento dos itens cobrados (de 63 para 180), até a sua forma de correção (uso da Teoria da Resposta ao Item e abandono da Teoria Clássica dos Testes<sup>2</sup>). Os conteúdos foram condensados em áreas do conhecimento em função das exigências impostas aos jovens em uma sociedade marcada por avanços científicos e tecnológicos. Para alcançar este objetivo, o MEC e o CNE apostaram na interdisciplinaridade (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000). Para Sartes e Souza-Formigoni (2013) a Teoria Clássica dos Testes (TCT) é uma medida psicométrica cujo objetivo é demonstrar o resultado final de um sujeito em um teste, considerando o seu número de acertos e erros.

Segundo as autoras, o resultado observado corresponde ao resultado verdadeiro, enquanto os erros aleatórios são independentes em qualquer situação. Acerca do mesmo tema, Soares (2018), atesta que em um conjunto de itens respondidos por um candidato, há uma parcela de erro que ocorre ao acaso e imparcialmente. A maneira utilizada pela literatura ao longo dos anos demonstra, em um dos postulados da TCT, que seu resultado é a razão entre os acertos e o número total de itens respondidos.

A Teoria de Resposta ao Item (TRI) difere da teoria clássica ao usar o traço latente. Ele estima a resposta positiva ou negativa dada a um item, considerando a

probabilidade da resposta à condição de sua avaliação (Sartes e Souza Formigoni, 2013). Uma das contribuições da TRI é a possibilidade de manter o grau de dificuldade em provas diferentes, dando maior segurança ao aumento ou diminuição das notas. Para chegar a esta conclusão a TRI demanda uma escala organizada a partir de pesos distintos para cada questão aplicada na prova. Isso faz com que os participantes e os itens sejam avaliados em uma mesma métrica e, com isso, tem-se a chance de elaborar uma análise qualitativa das habilidades dos participantes. É importante ressaltar que a escala difere em cada uma das áreas do conhecimento (INEP, 2014).

Segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000) a interdisciplinaridade integra a base nacional comum e a parte diversificada à formação geral e a preparação para o mercado de trabalho. Por esta razão, a organização da base nacional comum foi organizada em três áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; e ciências humanas e suas tecnologias. Com o passar do tempo, a Matemática foi desassociada das ciências da natureza.

A concepção de áreas do conhecimento também serviu para a preparação dos concluintes do ensino médio para o ENEM, uma vez que, o exame ganhava mais notoriedade e utilizava a integração por áreas para mensurar os conhecimentos dos candidatos e perceber o seu domínio acerca das habilidades e competências. Hipólito (2012) afirma que a contextualização – presente na interdisciplinaridade e usada na construção dos itens do ENEM – favorece a crítica da realidade enquanto um conjunto de dados estáveis, que são isentos e distanciados do sujeito que o conhece. Para esta autora, o conhecimento constrói-se mediante uma teia de relações convergentes e divergentes sobre um tema.

A partir dos aprimoramentos ocorridos no exame, o INEP passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) durante a correção do ENEM. Essa metodologia foca na coerência pedagógica entre os itens acertados pelos candidatos. Para Vidal (2015) a TRI relaciona as habilidades de um estudante com a probabilidade de acerto correto de um item. Quanto maior a habilidade do candidato, maior a chance de acertar os itens.

No Guia do Participante elaborado pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), as notas dos participantes são definidas por dois critérios: I) valor de referência igual a 500 pontos, média dos concluintes do ensino médio em 2009; II) desvio padrão igual a 100. Para o INEP, cada questão possui um peso e pode ser posicionada numa escala; o mesmo ocorre com os candidatos. Isso faz com que a nota dos participantes dependa exclusivamente do peso dos itens distribuídos na escala, permitindo que o resultado final assuma qualquer número real.

Outra característica da prova do ENEM é a presença de apenas uma habilidade por item. Através de um valor máximo e mínimo presente na escala de proficiência ou escala paramétrica, os itens são dispostos e, durante a elaboração do exame, selecionam-se os 45 que devem mesclar valores altos e baixos. Desta maneira, como é ressaltado pelo INEP (2021, p. 15), “o mínimo e o máximo em cada prova dependem somente das questões que a compõem e não de quem as respondem”, significando que mesmo com provas diferentes entre os anos, é possível comparar os resultados, pois os parâmetros pertencem a uma matriz única de competências.

A redução da probabilidade de chutes também foi um avanço significativo da TRI. Segundo o INEP (2021), isso ocorreu devido a coerência pedagógica do ENEM que impede com que candidatos tirem notas altas ou baixas apenas pelo número de itens acertados. Um candidato que erra itens difíceis, mas acerta os fáceis, apresenta menores chances de chute do que outro que errou os itens mais simples e marcou corretamente os mais difíceis. Por esta razão, o primeiro tirará nota maior que o último, pois suas respostas apresentaram maior coerência pedagógica.

As mudanças ocorridas na elaboração e correção do ENEM, ao longo da primeira década dos anos 2000, mostraram o empenho de diferentes políticas para a expansão do ensino superior, bem como do aumento das chances de acesso às universidades públicas. O fim deste decenário dialogou com expectativas para os próximos anos. Um dos exemplos foi a implantação das ações afirmativas nas universidades, iniciada nos anos 1990 e com auge na audiência pública sobre Constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativas de Acesso ao Ensino Superior, realizada pelo Supremo Tribunal Federal em março de 2010 (GOMES, 2017).

Por fim, o encerramento deste período também trouxe falhas, como erros de impressões, furto de provas, remarcação da aplicação do exame e divulgação de

gabaritos pouco fidedignos. Todas as situações foram corrigidas pelo INEP, no entanto, a confiabilidade do ENEM foi discutida pela sociedade e instituições durante esse período de mudanças (BATISTA, 2018).

### **3. Mudanças na forma de ingresso ao ensino superior: ENEM, SiSU e a Lei n. 12/711 de 2012**

Após a reformulação do ENEM ocorrida em 2009, o Ministério da Educação empreendeu investimentos para a elaboração do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Segundo Nogueira *et al.* (2017), o SiSU passou a ser uma alternativa para os vestibulares a partir de 2010 e, paulatinamente, foi adotado pelas universidades e institutos federais e por IES estaduais.

Gilioli (2016) atesta que o uso do SiSU erradicou os conflitos das datas entre os vestibulares, que tornavam o deslocamento e o gasto dos candidatos elevados; sobretudo para cidades distantes e capitais. Já Nogueira *et al.* (2017) aponta três melhorias proporcionadas pelo SiSU, sendo elas, a redução das vagas ociosas; diminuição dos gastos com a realização dos vestibulares pelas IES; e a possibilidade de trazer estudantes de todo o país para preencher as vagas disponíveis na rede pública de ensino superior.

O funcionamento do SiSU se dá por meio de uma plataforma online que permite a escolha de dois cursos em qualquer universidade que aderiu ao programa. Com o uso deste recurso o candidato tem acesso ao total de vagas disponíveis no sistema, podendo concorrê-las desde que tenha realizado o ENEM no ano anterior (NOGUEIRA, 2017). Atrelada ao SiSU, a partir de 2012, foi promulgada a política de ações afirmativas pela Lei n. 12/711, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”. Em sua estrutura, essa normativa agrupa os candidatos de acordo com a rede de ensino cursada no ensino médio, raça e renda; formando oito cotas e a ampla concorrência<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> As vagas são organizadas em oito cotas e ampla concorrência. As vagas reservadas são destinadas para candidatos: I) egressos da rede pública; II) estudantes da rede pública com renda familiar menor ou igual a 1,5 salário mínimo per capita; III) pessoas com deficiência egressos da rede pública com renda familiar per capita menor que 1,5 salário mínimo; IV) pretos, pardos e indígenas oriundos das escolas públicas, com renda familiar per capita menor que 1,5 salário mínimo; V) egressos da rede

Desde sua criação, a seleção por meio do SiSU ocorre duas vezes; uma delas nos primeiros meses do ano, enquanto a outra se dá no início do segundo semestre. O sistema permanece aberto ao longo de quatro dias e durante as madrugadas define as notas de corte para os cursos das IFES. A nota de corte é a pontuação mínima exigida para o ingresso num curso ou instituição (BENTO JÚNIOR, 2022). Quanto a escolha dos cursos, Bento Júnior (2022) apresenta as possibilidades para escolha dos cursos e instituições durante o período em que o sistema permanece aberto:

**Quadro 1** – Possibilidades de escolha de cursos e instituições no SiSU.

Opções	Situação I		Situação II		Situação III	
Primeira	Curso 1	IES A	Curso 1	IES A	Curso 1	IES A
Segunda	Curso 2	IES B	Curso 1	IES B	Curso 2	IES A

Fonte: BENTO JÚNIOR (2022).

Nos casos em que a aprovação não ocorre nas opções escolhidas, o sistema oferece a participação na lista de espera. Até 2017, os candidatos poderiam aguardar uma vaga nos dois cursos pleiteados. As vagas ociosas originavam-se da evasão e das matrículas não efetivadas. Com isso, as IES realizavam chamadas até que preencher todas as vagas (NOGUEIRA, 2017). A convocação das listas de espera mantinha a modalidade da reserva de vagas que os candidatos tinham escolhido durante o SiSU. Em caso de ociosidade em uma das cotas, as instituições podem chamar estudantes pertencentes a outra cota para suprir esta lacuna.

Ao analisar o comportamento dos candidatos durante o SiSU, Abreu e Carvalho (2014) afirmam que os participantes podem ser comparados a jogadores que disputam uma competição formada por etapas que condicionam suas decisões. O SiSU contemplaria três fases; sendo a primeira denominada como jogo de sinalização. Ela ocorre ao longo do período de inscrição e dura os cinco dias em que os candidatos podem mudar suas escolhas a qualquer instante.

Ao longo das atualizações online, cada participante é notificado acerca da sua classificação nos cursos escolhidos. Com isso, se verifica se há chance de aprovação na primeira chamada em algum dos cursos escolhidos ou se a nota é suficiente para alcançar uma vaga. Este é o momento de analisar a probabilidade de aprovação com

---

pública com renda maior que 1,5 salário mínimo; VI) pretos, pardos e indígenas independente da renda; VII) pessoas pretas, pardas e indígenas com deficiência; e VIII) pessoas com deficiência.

a nota possuída, o ponto de corte de cada curso e o resultado do último colocado (ABREU E CARVALHO, 2014).

Depois dos dias em que as mudanças nas opções dos cursos podem ocorrer, ocorre a efetivação da concorrência por uma vaga; momento denominado como *matching*. A decisão por aquela vaga indica a participação na primeira chamada, onde os colocados são dispostos em ordem decrescente nas vagas disponíveis (ABREU E CARVALHO, 2014).

Quatro critérios são usados para chegar ao resultado do SiSU. O primeiro restringe a aprovação a umas das opções; a classificação ocorre apenas quando o candidato possui nota suficiente para o curso escolhido; uma aprovação na segunda opção de curso não ocorre quando o candidato não possui nota suficiente para aquele curso ou foi selecionado na primeira opção; por fim, todos os candidatos concorrem, inicialmente, na primeira opção, concorrendo a segunda opção apenas quando a aprovação na primeira não ocorre (ABREU E CARVALHO, 2014).

A última etapa é chamada de ajuste do *matching*. Nela, as vagas ociosas da primeira chamada são ofertadas novamente na segunda chamada e na lista de espera. Os estudantes que não foram aprovados na primeira chamada, podem ou não, optar por concorrer às vagas oferecidas. O requisito para participação é manter-se na primeira opção de curso. Devido ao número elevado de candidatos, o esperado é que não haja vagas ociosas nos cursos, ainda que alguns candidatos não participem das listas de espera (ABREU E CARVALHO, 2014).

Nogueira *et al.* (2017) afirma que uma das fragilidades do SiSU consiste na posse de uma nota pelo candidato que participa da seleção. Segundo estes autores, o funcionamento do sistema faz com que haja o pareamento das notas levando em conta apenas as vagas disponíveis nas IES e o número de candidatos que pleiteiam as vagas. Dotados de uma nota antes da seleção, os aspirantes fazem uma adequação de sua nota ao ponto de corte dos cursos, priorizando sua aprovação ao longo do período em que o SiSU permanece aberto.

Desta forma, os candidatos utilizam estratégias para aprovação no ensino superior, invertendo a lógica dos vestibulares tradicionais, em que se inscreviam apenas nos cursos e instituições desejadas, em função da inviabilidade de fazer vários processos seletivos. Outro problema relacionado ao SiSU é a reorientação da escolha

de curso. A análise feita por Bento Júnior (2022) apresenta casos de estudantes que mudam de curso para graduações que não possuem afinidade com sua primeira escolha feita no SiSU. O mesmo autor afirma que, em alguns casos, os estudantes já são admitidos vislumbrando a troca de curso e permanecem na IES se aprimorando para a fazer o ENEM novamente.

Apesar das críticas ao ENEM, SiSU e Lei de Cotas presentes no meio acadêmico, midiático e no senso comum; a importância destes programas para o avanço do ensino superior brasileiro são notórios. A década de 2010 teve avanços relacionados à democratização das chances de acesso ao ensino superior que merecem destaque. Pinho, Hernandes e Yukari (2022) reiteram, por exemplo, que a partir de 2019, a nota mínima necessária para aprovação em alguns cursos foi mais alta em certas cotas do que na ampla concorrência. Isso contraria o argumento de que as ações afirmativas diminuiriam a qualidade do ensino superior.

Uma das contribuições centrais destas políticas públicas, segundo Gomes (2017), é a possibilidade de produção de conhecimento por grupos tradicionalmente excluídos, como negros e indígenas. Por esta razão, pesquisas que comprovam o bom desempenho dos assistidos pelas ações afirmativas contribuem para o enfrentamento do racismo estrutural brasileiro.

#### **4. Os primeiros anos da década de 2020: a pandemia de SARS-CoV-3 e algumas especulações sobre o ENEM**

Concluir este artigo seria precipitado sem antes trazer questionamentos sobre as nuances ocorridas nos anos 2020. Esta década inicia-se com a pandemia de SARS-CoV-3 que afetou diretamente todo o funcionamento da educação e das instituições. Declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia do novo coronavírus teve início na China e se espalhou por outros países ao longo de alguns meses. Este episódio não é o primeiro vivido no século XXI (BENTO JÚNIOR, 2022). Em 2009, por exemplo, a humanidade foi acometida pela gripe H1N1, que foi menos severa que a pandemia em vigor, responsável por 6.689.256 mortes até o momento da escrita deste texto.

O ensino presencial no Brasil foi interrompido pelo parecer n. 343 de 17 de março de 2020, permitindo a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDICs) para prosseguir com as atividades acadêmicas nos distintos segmentos da educação. Com isso, adotou-se o uso dos formatos híbridos de educação, com fornecimento de vídeo aulas; materiais didáticos de ensino tutorado ofertados por estados e municípios e correção feita pelos docentes periodicamente; aulas por plataformas como Google Meet e Google Sala de Aula; além dos grupos em redes sociais como o whatsapp e facebook (BENTO JÚNIOR, 2022).

No tocante ao ENEM, em 2020, 51,5% de seus inscritos não realizaram o exame, dando continuidade à baixa adesão sofrida desde 2019, em que 23,7% não compareceu no primeiro dia da prova. O aumento dos casos de Covid-19, bem como a desistência de inscritos que estavam infectados contribuiu para o enfraquecimento do ENEM (SALDAÑA, 2021b). Além disso, como ressalta Saldaña (2021b), a incerteza sobre as medidas preventivas nos espaços de aplicação da prova também favoreceu as ausências.

A aplicação do ENEM também sofreu mudanças. Tradicionalmente, a prova ocorre entre os meses de outubro e novembro, contudo, o exame que deveria ocorrer em 2020, foi realizado em janeiro de 2021 (SALDANÃ, 2021b). Alguns locais de aplicação não estavam preparados para assegurar os protocolos de segurança exigidas pelo Ministério da Saúde. Ao mesmo tempo, este foi o ano que contou com a primeira realização do ENEM Digital, uma opção oferecida aos candidatos que fornecia a prova em um ambiente virtual e gameficado (NETO *et al.*, 2022).

Todos estes contratemplos reforçaram as desigualdades entre os estudantes. Os mais abonados tiveram oportunidade de acesso ao ensino com aula síncronas, favorecendo seu aprendizado. Além disso, há casos em que as famílias contratavam professores particulares para sanar dúvidas e realizar o acompanhamento didático-pedagógico de seus filhos (NOGUEIRA, 2000). Por outro lado, os menos abonados foram afetados pelas carências materiais, exigindo a adaptação de suas rotinas ao trabalho, em função da crise econômica que assolou o país. Desse modo, estudar deixou de ser uma das prioridades.

A ausência de acesso à internet também dificultou os estudantes mais carentes. Nascimento *et al.* (2020) demonstram a desigualdade de acesso à internet entre os estados brasileiros. Bahia, Pará, Maranhão e Ceará encontram-se a frente da ausência da internet em banda larga ou 3G/4G. Eles são acompanhados por São Paulo

e Minas Gerais, UFs com maior densidade populacional do país. Para os autores, os mais afetados foram os estudantes do ensino fundamental e, em seguida, os alunos do ensino médio. Entre aqueles que detinham acesso à internet em seus domicílios, os recursos disponíveis possuíam o mínimo de qualidade exigido para realização das atividades remotas de ensino-aprendizagem.

Pessoas negras e de baixa renda foram os mais afetados pela ausência dos recursos necessários durante o período de ensino híbrido ou remoto. Estes grupos residem, majoritariamente, fora das capitais, nas periferias e nas áreas rurais. De acordo com Nascimento *et al.* (2020), os recursos mínimos para realização das atividades escolares seriam um celular, tablet ou microcomputador com conexão à internet em banda larga ou sinal de rede móvel 3G/4G. Contudo, dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) apontou que, apenas no ensino médio, cerca de 250 mil estudantes precisariam de, pelo menos, um chip de dados; enquanto quase 200 mil dependeriam do chip e de outro equipamento para estudar.

Esse cenário mostra os entraves objetivos que permeiam o cenário pandêmico no Brasil. Segundo Palhares (2022), em 2021 os concluintes do ensino médio da rede pública reduziram sua participação no ENEM, sendo apenas 1 em cada 4 participou do exame. Na mesma edição, negros e estudantes de baixa renda tiveram menor participação, indicando, como afirma a autora, fragilidade na perspectiva de futuro destes sujeitos. Sob um viés menos democrático, o ENEM perde o fôlego para reduzir as desigualdades sociais do país, uma vez que, a diminuição dos participantes oriundos das classes populares representa a queda das oportunidades educacionais no Brasil. A longo prazo, os danos serão vistos na produtividade do país, que contará com menos especialistas e a ampliação de sua crise econômica (PALHARES, 2022).

Por fim, outro agravante que contribuiu na fragilização do ENEM foram as sucessivas mudanças de ministros da educação vivenciadas entre 2018 e 2022. As constantes mudanças afetaram não apenas o alto escalão da pasta, mas também a presidência do INEP. No último quadriênio, cinco ministros<sup>4</sup> foram anunciados, mas

---

<sup>4</sup> Ricardo Vélez foi o primeiro a assumir o cargo de ministro da educação, em 2018. A sua passagem pelo MEC durou pouco mais de um ano, quando foi exonerado do cargo por falhas de gestão e *expertise* para o cargo. O seu sucesso foi Abraham Weintraub, que conduziu a chefia do Ministério da Educação entre abril de 2019 e junho de 2020. Durante sua gestão o ENEM teve falhas na sua correção. A solução

apenas quatro assumiram o cargo. Em todos os casos, os encarregados pela educação nacional estiveram envolvidos em polêmicas relacionadas ao ENEM, seus itens, datas de liberação dos resultados e erros na correção.

Mesmo com todos os contratemplos ocorridos durante o início dos anos 2020, o ENEM aproxima-se de uma nova reformulação. Anunciado em 2022, o Novo ENEM acompanha as mudanças no ensino médio. As diretrizes em andamento preveem mudanças na forma como os resultados do exame serão usados para o ingresso nas IES, além disso, haverá um alinhamento com os Itinerários Formativos implementados no ensino médio a partir de 2022 (MAIA, 2022).

Os itinerários formativos serão escolhidos pelos estudantes durante a inscrição do exame e suas questões serão dissertativas com caráter atitudinal. Segundo Conrado e Nunes-Neto (2018) “a dimensão atitudinal dos conteúdos refere-se predominantemente a um campo axiológico; e neste âmbito, do nosso ponto de vista, principalmente, ético-político”, desta forma, os itens da prova exigirão dos estudantes o uso do juízo moral, ou seja, das normas, regras, crenças e costumes.

De acordo com Maia (2022), o INEP estruturará a prova em duas etapas. A primeira contemplará a Formação Geral Básica (FGB), que abrange os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abordando várias áreas do conhecimento. Matemática e Língua Portuguesa assumem centralidade nesta primeira fase do Novo ENEM. Já a segunda etapa, será voltada aos componentes específicos abordados pelos itinerários formativos, de acordo com o currículo cursado pelo candidato durante o ensino médio. A escolha dos conteúdos contemplará: I) Linguagens, ciências humanas e sociais aplicadas; II) Matemática, ciências da natureza e suas tecnologias; III) Matemática, ciências humanas e sociais aplicadas; e IV) Ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas. A previsão para o início do Novo ENEM será em 2024.

---

do problema veio a tona com através das redes sociais, chegando ao ministério público. Após Weintraub, Carlos Alberto Decotelli foi anunciado em junho de 2020 para o cargo, contudo, devido a polêmicas relacionadas à sua atuação no MEC e formação acadêmica, acabou não ocupando o cargo – que permaneceu em vacância por mais de um mês. O terceiro ministro nomeado foi Milton Ribeiro, em julho de 2020. Sua estadia chegou ao fim em março de 2022, quando foi acusado por corrupção passiva, tráfico de influência, prevaricação e advocacia administrativa em um inquérito aberto pela Polícia Federal. Após a saída de Ribeiro, Victor Godoy Veiga finalizou o quadriênio atuando de março de 2022 até dezembro do mesmo ano.

## **Considerações finais**

Os elementos elencados ao decorrer dos 24 anos de existência do ENEM demonstram a sua importância enquanto política pública responsável por nortear a educação brasileira, especialmente o setor público, ênfase dada a este estudo. Neste sentido, o seu objetivo, que almejava explicar como o ENEM se desenvolveu desde sua criação até o início dos anos 2020, indicando sua influência no ensino público brasileiro; foi alcançado. Contudo, sintetizar mais de duas décadas em um artigo implica realizar uma série de escolhas, que deixam lacunas para outras produções acadêmicas.

A implementação do ENEM coexistiu ao lado dos vestibulares, mantendo a hegemonia das universidades durante a sua seleção. Ainda que esta afirmação deva ser compreendida com muita cautela, até os dias atuais algumas IFES ainda possuem processos seletivos próprios. No tocante às alterações sofridas ao longo dos anos, o ENEM terá sua segunda alteração estrutural a partir de 2024. Esta constatação não indica a sua estagnação; mostra o empenho de energias do Estado na reformulação de uma política pública.

O ENEM é responsável pelo direcionamento dos currículos das redes de ensino; mobilização de investimentos individuais, familiares e governamentais; e ampliação das chances de admissão no ensino superior para negros, indígenas e pessoas com deficiência. Contudo, sua execução é sensível às crises políticas, que favorecem a desconfiança no próprio ENEM e no ensino superior público.

Os diagnósticos oriundos do exame permitem a sociedade, instituições e governantes perceber o desenvolvimento da educação nacional. Isso ficou evidente nos jornais de ampla circulação, sobretudo com as políticas relacionadas à inserção e permanência nas IFES. Ainda que tenha ampliado as chances de acesso ao ensino superior, o ENEM não deve ser visto como única forma de impedir que as desigualdades sociais se tornem desigualdades escolares, ora pois, aumentar o número de ingressos ao ensino superior, sugere uma mudança na estrutura social, para que estes estudantes não integrem as posições sociais subalternas no mercado de trabalho.

Para terminar, algumas provocações que pairam sobre sua reformulação em trânsito e que, ao mesmo tempo, podem ser vistas como desafios educacionais: Como

o Novo ENEM lidará com candidatos marcados por déficits em sua formação na educação básica proporcionados pela pandemia? Diante das incertezas quanto a assertividade do Novo Ensino Médio, o Novo ENEM beneficiará a admissão de quais sujeitos às universidades? Afinal, é o ENEM que tensiona as mudanças no currículo do ensino médio ou a nova proposta para este segmento que exige um exame de seleção mais criterioso do que o usado atualmente?

## Bibliografia

ABREU, Luis Carlos Martins; CARVALHO, José Raimundo de Araújo. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. *Anais do 42º Encontro Nacional de Economia*, Natal: Anpec, 2014, p. 1-20.

BACKES Danieli Artuzi Pes. Análise sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na evasão do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso. *Revista de Administração do Sul do Pará (REASP) – FESAR*, v. 2, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 79-105.

BARICHELLO, Leonardo; GUIMARÃES, Rita Santos; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto. A formatação da prova afeta o desempenho dos estudantes? Evidências do ENEM (2016). *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e241713, 2022.

BARROS, Aparecida Silva Xavier Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1057-1090, out.-dez., 2014.

BATISTA, Rafael. *Em 20 anos: a transformação da maior prova do Brasil*. Brasil Escola – ENEM. Disponível em: <https://bitly.com/H7Iq4>. Acesso em 01 jan. 2023.

BENTO JÚNIOR, Genival Souza. *A evasão, a reorientação da escolha do curso e a integração do estudante: o caso de graduandos da UFV*. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *ENEM: Interpretação pedagógica das escalas de proficiência*. Brasília, mar., 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Brasília, abr., 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *ENEM Exame Nacional do Ensino Médio. Fundamentação Teórico-Methodológica*. Brasília, 2005.

CENTRO DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO. *A trajetória do Novo Ensino Médio*. Nexa Políticas Públicas. Disponível em: <https://bitly.com/hElRW>. Acesso em 01 jan. 2023.

CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei. Questões sociocientíficas e dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos de ciência. In: CONRADO, Dália Melissa; NUNES-NETO, Nei. *Questões sociocientíficas: fundamentos, propostas de ensino e perspectivas para ações sociopolíticas [online]*. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 77-118.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; VEIGA, Luciano Mendes (org.) e outros. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, abr., 2000.

GILLIOLI, Renato Souza Porto. *Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SiSU e desafios*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HIPÓLITO, Aline Fernandes. *Estudo da contextualização em provas de Química: um olhar sobre o vestibular da Universidade Federal de Uberlândia e o Exame Nacional do Ensino Médio*. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Química), Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

LIMA, Edileusa Esteves.; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Reuni e expansão universitário na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, abr.-jun, 2016, p. 383-406.

MAIA, Dominique. *Novo ENEM: quais são as novidades para 2024?* Politize! Disponível em: <https://bitly.com/FdS9F> . Acesso em 04 jan. 2023.

MORALES, Juliana. *Fatos marcantes da história do ENEM*. Guia do Estudante. Disponível em: <https://bitly.com/qKVQn> . Acesso em 02 jan. 2023.

NASCIMENTO, Paulo Meyer. et al. *Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, n. 88, ago., 2022.

NETO, Nelson Weber et al. A pandemia da COVID-19 impactou o ENEM? Uma análise comparativa de dados dos anos 2019 e 2020. *Revista Novas Tecnologias em Educação*, v. 20, n. 1, ago., 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In.: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro. Letra Capital. Observatório das Metrôpoles: IPPPUR/UFRJ, 2010, p. 155-174.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França.; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas Flontino. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação Revista*. [online]. 2017, vol.33, abr. 27, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/Mo6yhC> . Acesso em: 10 ago. 2017.

PALHARES, Isabela. *Só 1 em cada 4 alunos que sai da escola pública faz o ENEM*. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://bitly.com/AXYb7> . Acesso em 02 jan. 2023.

PAULA, Camila Henriques de; ALMEIDA, Fernanda Maria de. O programa Reuni e o desempenho das IFES brasileiras. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, out.-dez., 2020, p. 1054-1075.

PINHO, Angela; HERNANDES, Raphael; YUKARI, Diana. *Cotistas tem nota de corte maior que não cotistas em 25% dos cursos do SisU*. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://bitly.com/Sw4CB> . Acesso em 18 dez. 2022.

SALDAÑA, Paulo. *Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa*. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://bitly.com/tSF6r> . Acesso em 15 dez. 2022a.

SALDAÑA, Paulo. *Mais da metade dos inscritos falta ao 1º dia do Enem em meio à pandemia*. Folha de S. Paulo. Disponível em: <https://bitly.com/zm1tn> . Acesso em 15 dez. 2022b.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 40, abr.-jun., 2011, p. 195-205.

SARTES, Laisa Marcorela Andreoli; SOUZA-FORMIGONI, Maria Lucia Oliveira de. Avanços na Psicometria: Da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2013, v. 26, p. 241-250.

SILVEIRA, Fernanda Lang da et al. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 37, n. 1, 2015, p. 1101-1-1101-5.

SOARES, Denilson Junio Marques. *Teoria Clássica dos Testes e Teoria de Resposta ao Item aplicadas em uma avaliação de Matemática Básica*. 2018. 133p. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

VIDAL, Eloisa Maia. Avaliação em larga escala. In: VIDAL, Eloisa Maia. *Especialização em Gestão Pedagógica – Avaliação da aprendizagem na educação básica brasileira: accountability, qualidade e gerenciamento*, v. 1, Fortaleza: Ed. UECE, 2015, p. 23-40.

WEBER, Demétrio. *Resultado do Enem 2010 mostra melhoria de desempenho de alunos*. 2011. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/resultado-do-enem-de-2010-mostra-melhoria-de-desempenho-de-alunos-2611493.html> . Acesso em: 21 out. 2023.

**Recebido em: 07 jul. 2023**

**Aceito em: 25 nov. 2023**